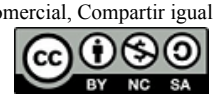
Experiencias escolares híbridas: juventudes y movilidades digitales en la periferia urbana de Córdoba (Argentina). Artículo de Guido García Bastán, Florencia D'Aloisio, Valentina Arce Castello, Natasha Liseth Segovia. Praxis educativa, Vol. 29, N°3 septiembre - diciembre 2025. E-ISSN 2313-934X. pp.1-21. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290314

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



PRAXIS educativa
Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis

ARTÍCULOS

Experiencias escolares híbridas: juventudes y movilidades digitales en la periferia urbana de Córdoba (Argentina)

Hybrid school experiences: youth and digital mobilities in the urban periphery of Córdoba (Argentina)

Experiências escolares híbridas: juventude e mobilidades digitais na periferia urbano de Córdoba (Argentina)

Guido García Bastán
Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad Nacional de Córdoba, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
guidogarciabastan@unc.edu.ar
ORCID 0000-0001-5324-5931

Florencia D'Aloisio
Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
fdaloisio@unc.edu.ar
ORCID 0000-0003-1943-9059

Valentina Arce Castello
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
arcecastellovale@gmail.com
ORCID 0000-0002-8154-7280

Natalia Ayelén Bonansea
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
natalia.bonansea@unc.edu.ar
ORCID 0009-0000-5468-4944

Natasha Liseth Segovia
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
natasha.segovia@mi.unc.edu.ar
ORCID 0009-0001-3162-9587

Recibido: 2025-02-28 | **Revisado:** 2025-06-02 | **Aceptado**: 2025-06-20

Resumen

Junto con la digitalización de la vida cotidiana, la realidad social ha pasado a ser un entretejido de interacciones y movilidades presenciales intrínsecamente corpóreas y digitales. Pese a las brechas de acceso tecnológico, las juventudes hacen un uso omnipresente de las TIC en todas sus esferas vitales. Recuperando las premisas del *paradigma de las movilidades*, y a través de talleres de mapeo participativo con estudiantes secundarios de la periferia urbana de Córdoba, analizamos las movilidades juveniles en entornos digitales. Específicamente, los modos en que estas solapan, reemplazan o soportan el trabajo escolar. Los hallazgos sugieren que las movilidades digitales podrían estar mitigando algunas limitaciones territoriales usualmente documentadas y que determinados entornos y prácticas digitales amplifican la "malla escolar", maximizando cuotas de autonomía juvenil respecto del control parental y adulto. Asimismo, permiten discutir con el diagnóstico de "dispersión" y "*zapping*" prevaleciente en la literatura sobre uso de TIC en las escuelas.

Palabras clave: juventudes, movilidades, digitalización, escuela secundaria, escolaridad.

Abstract

Along with the digitalization of everyday life, social reality has become a intertwined web of face-to-face and digital interactions and mobilities, both intrinsically corporeal and digital. Despite technological access gaps, young people make ubiquitous use of ICT in all aspects of their lives. Building on the premises of the *mobilities paradigm*, and through participatory mapping workshops with high school students from the urban periphery of Córdoba, we analyze youth mobilities in digital environments. Specifically, the ways in which these mobilities overlap, replace, or support schoolwork. The findings suggest that digital mobilities may be mitigating some territorial limitations that are usually documented, and that certain digital environments and practices amplify the "school mesh"; maximizing youth autonomy in relation to parental and adult control. They also allow for a discussion of the prevailing diagnosis of "dispersion" and *"zapping"* in the literature on ICT use in schools

Keywords: youth, mobility, digitalization, secondary school, schooling.

Resumo

Junto com a digitalização da vida cotidiana, a realidade social passou a ser uma trama de interações e mobilidades presenciais intrinsecamente corporais e digitais. Apesar das lacunas de acesso tecnológico, os jovens fazem um uso onipresente das TIC em todas as suas esferas vitais. Recuperando as premissas do paradigma das mobilidades, e por meio de oficinas de mapeamento participativo com estudantes do ensino medio da periferia urbana de Córdoba, analisamos as mobilidades juvenis em ambientes digitais. Especificamente, os modos em que essas mobilidades se sobrepõem, substituem ou suportam o trabalho escolar. Os resultados sugerem que as mobilidades digitais podem estar mitigando algumas limitações territoriais normalmente documentadas e que determinados ambientes e práticas digitais amplificam a "malha escolar", maximizando as quotas de autonomia juvenil em relação ao controle parental e adulto. Além disso, permitem discutir o diagnóstico de "dispersão" e *"zapping"* prevalente na literatura sobre o uso das TIC nas escolas.

Palavras-chave: juventude, mobilidade, digitalização, ensino secundário, escolarização.

Introducción

En este artículo, presentamos resultados de un proyecto de investigación[1] orientado hacia el estudio de las experiencias escolares juveniles desde una perspectiva territorial, atenta a la dimensión de las movilidades. La investigación se enmarca en un recorrido previo y sostenido, desde nuestro equipo de trabajo, con juventudes cordobesas en contextos escolares y urbanos.[2] En el último tiempo, ciertos análisis emergentes condujeron a problematizar las desigualdades que se producen en torno de las movilidades territoriales.

Asumimos que las movilidades son una clave interpretativa relevante para analizar las desigualdades producidas por *políticas* y *geografías del poder*, propias del capitalismo contemporáneo (Cresswell, 2010; Skelton, 2013; Urry, 2002). El denominado *paradigma de las movilidades* en las ciencias sociales (Sheller y Urry, 2006) desafió la idea del espacio como un "recipiente" de procesos sociales; un rasgo saliente en la interpretación habitual del espacio escolar que a menudo efectuamos gran parte de las y los investigadores en juventudes, acentuando, sin pretensiones de hacerlo, cierto clivaje entre indagaciones "escolares" y "urbanas". En otras palabras, convencionalmente, se ha tendido a considerar como "escolar" aquello que ocurre dentro de las instalaciones educativas, promoviendo una visión algo parcelada de la experiencia juvenil, que no consigue capturar las constricciones múltiples de su socialización (Lahire, 2007).

En otro orden de ideas, la literatura muestra que —incluso pese a las notorias y persistentes brechas digitales— las juventudes hacen un uso omnipresente de las TIC en todas sus esferas vitales. En ese sentido, entendemos que los entornos digitales se inscriben en una pauta de *ubicuidad* (Linne, 2018). Por ello, en este escrito, nos proponemos analizar las *movilidades digitales* (Sheller y Urry, 2006; Urry, 2002) que, en potencia, ocurren durante el tiempo "oficialmente" escolar, a menudo, desafiando las disposiciones institucionales. Asimismo, siendo consecuentes con el enfoque previamente explicitado, entendemos que no todo lo escolar transcurre dentro de los límites espacio-temporales convencionalizados. Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar las movilidades juveniles en entornos digitales que solapan, reemplazan o soportan el trabajo escolar, dentro y fuera de los muros escolares.

El artículo tiene la siguiente estructura. En un primer apartado, presentamos algunas conjeturas teóricas y empíricas que constituyen nuestro punto de anclaje para el entendimiento de las movilidades juveniles. Seguidamente, describimos la estrategia metodológica diseñada para aprehender las movilidades digitales. En la sección de resultados, abordamos, primeramente, las movilidades y prácticas juveniles en entornos digitales. Luego, su solapamiento en los procesos escolares de socialización. En la sección de discusión, propondremos algunas lecturas alternativas al diagnóstico de "dispersión" y "*zapping*" que prevalece en la literatura referida a dispositivos tecnológicos en el ámbito educativo.

Juventudes, escuela y movilidades digitales

Diversas etnografías en el Sur Global mostraron que, en las grandes urbes, las juventudes de barrios populares transcurren gran parte del tiempo en sus barrios y hogares, realizando actividades solitarias. Generalmente, esta característica es atribuida a procesos de *segregación urbana* e *incrustación al territorio local* (Aramayona y Nofre, 2021; Bayón y Saraví, 2022; García Bastán, 2023; Gough, 2008; Segura, 2017; Van Blerk, 2013) en virtud

[1] Este dato se omite durante la revisión por pares.
[2] Los datos del equipo se omiten durante la revisión por pares.

de los cuales, para dichas juventudes y otras minorías sociales, el diseño urbano obstaculiza su ejercicio pleno del *derecho a la ciudad* (Lefebvre, 1969). No se trata de dinámicas novedosas. Sin embargo, como señaló lúcidamente Sabrina Savegnago (2020) en su trabajo con jóvenes cariocas, la masificación de internet y la posibilidad de conectarse con otras personas a través de dispositivos digitales inauguró un espectro de prácticas que ocurren en el territorio de la "movilidad virtual". Por ende, puede que estemos asistiendo a una profunda transformación en las formas que asumen las movilidades y espacialidades juveniles (Fattore *et al.*, 2021; Gwaka, 2018).

A comienzos de este siglo, el sociólogo británico John Urry (2002) sugirió que la copresencia física era correlativa a la densidad del capital social, postulando una relación bastante directa entre las oportunidades materiales de ciertos grupos para desplazarse y su posición en el espacio social. Sin embargo, también predijo que las entonces nuevas formas de movilidad digital estaban creando una "extraña y misteriosa vida en la pantalla" (p. 258), que podría cambiar nuestro entendimiento de la copresencia. Contemporáneamente, y en uno de los contextos de mayor desarrollo tecnológico a nivel global, Ito y Okabe (2003) retrataban los *encuentros físicos aumentados* [*augmented fleshmeet*] que entablaba la juventud japonesa a inicios de los años 2000. Referían a la emergencia de un *híbrido de relaciones digitales/reales* habilitadas por los teléfonos móviles, que permitían algo otrora inimaginable: traer a cualquier encuentro físico la presencia de amistades que no podían estar de manera corpórea (Ito y Okabe, 2003). Por ello, era posible pensar que los límites de los encuentros de carne y hueso (*fleshmeets*) estaban siendo progresivamente expandidos. En otras palabras, de manera compleja y múltiple, las juventudes se estaban apropiando de las tecnologías en prácticas cotidianas que favorecían —y transformaban— la conectividad y sociabilidad (Sheller y Urry, 2016).

Algunos años más tarde, Elliott y Urry (2010) introdujeron el término de movilidades *miniaturizadas* para nombrar a pequeños dispositivos electrónicos (tales como teléfonos celulares, *tablets* y reproductores de MP3), que alteraban los contextos sociales en los que las personas tradicionalmente accedían a música, fotos y videos, "entrelazándose" con el cuerpo de las personas usuarias (Taipale, 2014). Estas ideas fueron ganando popularidad progresivamente, llevando a postular movilidades digitales o *cyber movilidades* inscriptas en el espacio físico y virtual de manera simultánea (Adey y Bevan, 2006). En los últimos años, y especialmente a raíz de las condiciones que dispuso la pandemia de COVID-19, ha aumentado el interés por esta clase de experiencias y prácticas.

Ahora bien, ¿cómo impactaron estas ideas en los estudios socioeducativos? Hasta hace menos de dos décadas, a nivel global, había una notoria falta de investigación empírica que conectara las movilidades con la experiencia educativa (Leander *et al.*, 2010; Lindgren y Lundahl, 2010). Desde entonces, esta relación se ha abordado principalmente con atención a los procesos migratorios y desplazamientos forzados (Gavazzo *et al.*, 2014; Maggi y Hendel, 2022; Yepes-Cardona y Giraldo-Gil, 2023; Zenklusen, 2020), pero rara vez en relación con las movilidades cotidianas dentro de la misma ciudad (Tapia, 2023). Tampoco se ha explorado de modo sistemático el papel de las escuelas en la producción de movilidad (Lindgren y Lundahl, 2010), ni el de las movilidades digitales en la producción de la experiencia educativa. Sin embargo, en indagaciones propias, sí hemos advertido algunos modos en que la escuela —fundamentalmente por su extendida jornada diaria— monopoliza el espacio-tiempo juvenil (D'Aloisio, Arce Castello & Paulín, 2015) constituyéndose como parte de la trama productora de inmovilidades juveniles, que eventualmente inhibe su participación en otros ámbitos significativos (García Bastán, 2023).

En 2023, la UNESCO se pronunció taxativamente respecto de la presencia de dispositivos móviles y su uso intensivo en las aulas. El informe publicado (UNESCO, 2023) señalaba que los *smartphones* favorecían la distracción en clases, perjudicando los desempeños académicos y la comprensión lectora. La solución propuesta apuntó hacia la prohibición de su uso y tenencia. Una medida que algunos países europeos ya han comenzado a implementar. En Argentina, durante 2024, el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dictó la resolución 2075/24 que, en sus considerandos, recoge las recomendaciones dictadas por la UNESCO. Sin embargo, aún no ha habido una iniciativa nacional. Por tal motivo, Córdoba, la provincia en que realizamos este estudio, carece aún de regulaciones.

Parece razonable afirmar que, en las aulas, el uso de *smartphones* y otras movilidades miniaturizadas pudiera conducir a que las y los estudiantes se "enganchen" con actividades ajenas a lo escolar (Kates *et al.*, 2018). Ahora bien, si, como apuntaron Ito y Okabe (2003), los teléfonos móviles aumentan la experiencia de los encuentros físicos más que retraerla, cabría poner en suspenso las miradas prescriptivas para interrogar la naturaleza de estas prácticas de movilidad que atraviesan el cotidiano escolar. Como apuntaron di Napoli e Iglesias (2021), los celulares en las escuelas constituyen "un vaso comunicante entre las interacciones virtuales y presenciales" (p. 16). Lejos de ser meras herramientas, son entornos de socialización "en toda regla" (Fattore *et al.*, 2021; Gordo López *et al.*, 2019). Una vez reconocida esta posibilidad, advertimos que aquello que las y los jóvenes efectivamente hacen en el mundo digital, junto con los territorios por donde transitan, suele ser objeto de estudios sobre consumo y producción de contenidos en plataformas y aplicaciones digitales (Lasén Díaz, 2019; Linne, 2018; Urresti *et al.*, s. f.) —*prosumo,* en el sentido originalmente propuesto por Toffler (1984)—, desgajando la problemática del mundo escolar. En efecto, al menos en la literatura argentina, los temas recurrentes en la intersección entre la experiencia digital juvenil y la escuela han sido las brechas de acceso a internet y aprendizajes mediados por TIC, especialmente luego de la pandemia de COVID-19 (Guzzo *et al.*, 2024). Con lo cual, advertimos una necesidad de avanzar hacia la comprensión del entrelazamiento entre movilidades escolares, urbanas y digitales en la producción de la experiencia escolar.

Metodología

Desde un paradigma de investigación cualitativa (Vasilachis, 2007), nuestro diseño consistió en una secuencia de talleres de mapeo participativo, que buscaron cartografiar diferentes "territorios" por los que cursan las experiencias juveniles de movilidad: el urbano, el escolar y el digital. Trabajamos con cuatro grupos de estudiantes correspondientes al quinto año de tres escuelas que presentaremos seguidamente. Cada curso participó de cuatro talleres desarrollados durante septiembre, octubre y noviembre de 2023. Las instancias tuvieron una duración aproximada de dos horas. En la implementación, participaron quince integrantes del equipo, siendo cinco responsables por cada taller. Las y los jóvenes participantes dieron su consentimiento informado. Asimismo, los procedimientos e instrumentos utilizados fueron evaluados favorablemente por el comité de ética de nuestra institución.

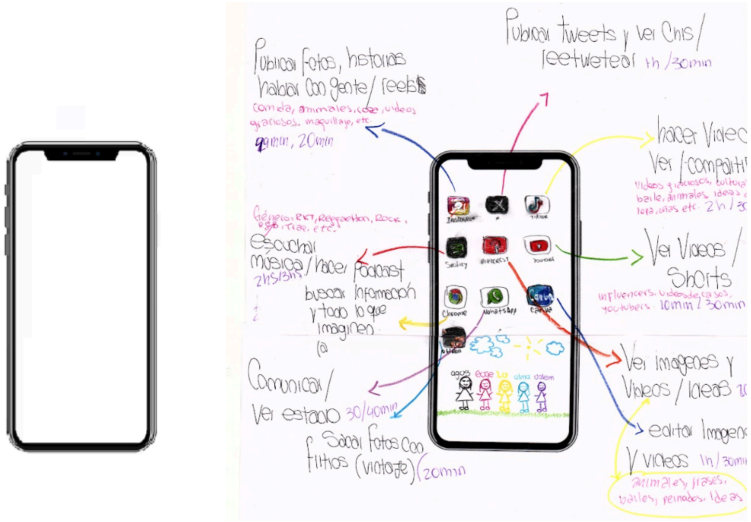
La dinámica iniciaba con una consigna de trabajo en pequeños grupos, que implicaba la producción de una cartografía que, posteriormente, era incorporada a una base de datos de manera digital. Antes de finalizar cada encuentro, el equipo a cargo de la coordinación recorría los grupos, realizando entrevistas breves para relevar los sentidos juveniles acerca del trabajo realizado. Estas conversaciones fueron grabadas y transcritas a modo de respaldo textual de los datos visuales, eludiendo así el problema de depender exclusivamente de

nuestras interpretaciones (Den Besten, 2010). Su análisis fue realizado recuperando los aportes de la *teoría fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967). Especialmente, los procedimientos de *codificación*, asistidos con el software ATLAS TI 8, que permite la incorporación de material gráfico en las unidades hermenéuticas.

En este artículo, analizamos las producciones cartográficas y entrevistas realizadas durante el último taller de la secuencia, centrado en las movilidades digitales. A los fines de preservar el anonimato de las y los jóvenes participantes, en la presentación del material, hemos utilizado seudónimos. Para esta instancia de trabajo, se entregó a cada pequeño grupo una hoja de tamaño A3 que contenía la imagen de un teléfono móvil con la pantalla vacía (Figura 1). Se solicitó que cada grupo plasmara en él las *apps* más frecuentemente concurridas, teniendo en cuenta una serie de interrogantes orientadores, tales como: ¿qué hacen en cada *app*?, ¿qué redes sociales utilizan?, ¿cuánto tiempo dedican a ellas?, ¿tienen diferentes perfiles en una misma red?, ¿en dónde se encuentran cuando utilizan cada *app*?, ¿contactan personas de otras provincias o países? Las entrevistas en los pequeños grupos profundizaban en estos interrogantes y añadían otros, atendiendo especialmente a aquellas cuestiones llamativas o que no hubieran sido reflejadas en los mapas. Luego de una sesión de trabajo de aproximadamente una hora y media de duración, se conseguía un conjunto de producciones como el que muestra la Figura 1.

Figura 1

Imagen del teléfono móvil, antes y después de ser intervenida


Publicar fotos, historias
hablar con gente / reels
Publicar tweets y ver chis / retwitear
Hacer videos
Ver / compartir
Escuchar música / hacer podcast
buscar información y todo lo que imaginen
Ver videos / shorts
Comunicar / ver estado
Ver imagenes y videos / ideas
editar imagenes y videos

Contextualización de los casos

Nuestra estrategia de muestreo incluyó dos contextos barriales de la ciudad de Córdoba que reúnen características similares en cuanto a tratarse de escenarios de *fragmentación residencial* y *periferización urbana*. Estos fenómenos producen una concentración de las poblaciones más vulnerables en los márgenes de la ciudad, favoreciendo condiciones de vulneración social y económica de sus habitantes y haciendo de la relación entre jóvenes y espacio urbano una dimensión privilegiada para analizar la desigualdad en el acceso a derechos (Saraví y Serrano Santos, 2020).

En dichos contextos, trabajamos con tres establecimientos educativos de nivel secundario. Dos de ellos son escuelas provinciales, de gestión estatal. El caso restante es una escuela privada a la que asisten jóvenes de sectores populares (Tabla 1).

Tabla 1
Características de los establecimientos educativos

	CASO A	CASO B	CASO C
Tipo de gestión	Pública	Pública	Privada
Población estudiantil aproximada	200	600	1200
Fragmento educativo	Escuelas provinciales técnicas	Escuelas provinciales mixtas (técnica y orientada)	Escuelas privadas mixtas (técnica y orientada)

En cada establecimiento, implementamos una encuesta (N = 160) que permitió establecer algunas diferencias, especialmente del caso C respecto de las escuelas de gestión estatal. Con base en los barrios de procedencia de las tres escuelas, las poblaciones estudiantiles pueden considerarse pertenecientes a los sectores populares de la ciudad. Sin embargo, mientras que, en las escuelas estatales, predominan familias cuyos progenitores han alcanzado un nivel de formación máximo de secundario (completo e incompleto), en la escuela privada, se reportó una proporción equitativa entre estudios secundarios y terciarios/universitarios. Por otro lado, es notaria la diferencia en la percepción de asistencia o beneficios del Estado. En las escuelas estatales, la mitad declaró alimentarse en el PAICOR:[3] programa social del Estado provincial para el que solo califican jóvenes de hogares con ingresos inferiores a la Canasta Básica Total. Las escuelas de gestión privada no cuentan con este programa, lo que *a priori* permite presumir que se trataría de jóvenes pertenecientes a familias con ingresos suficientes para cubrir los gastos de alimentación. Se observa algo similar en la percepción de becas educativas otorgadas por el Estado nacional: para la escuela privada, el porcentaje rondaba el 10 %, mientras que, en las estatales, la mitad de quienes respondieron el cuestionario recibía este beneficio.

Estas diferencias también se tradujeron en movilidades diferenciales que fueron advertidas a lo largo del trabajo, especialmente en los talleres de mapeo del territorio barrial. Las y los jóvenes de la escuela privada mencionaron desplazamientos más frecuentes, referidos a la participación en actividades artísticas, deportivas, de esparcimiento y de formación extracurricular, que, en las otras escuelas, fueron evocadas con menor o nula frecuencia.

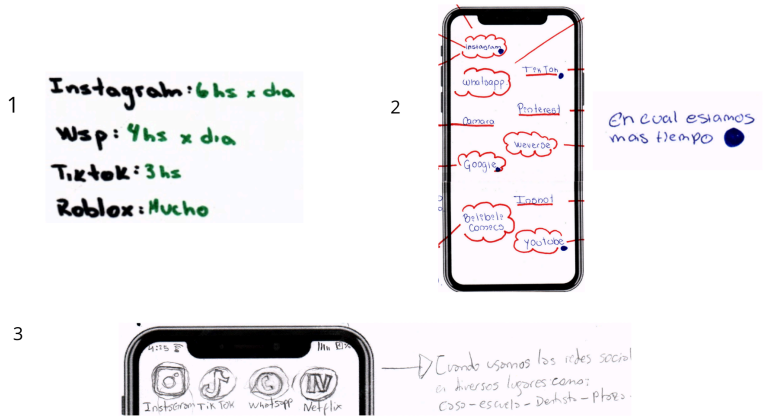
Resultados

Prácticas juveniles en el territorio digital

[3] El Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICOR) funciona en las escuelas públicas con mayores niveles de pobreza y consiste en la provisión de desayuno, almuerzo y merienda —dependiendo del turno de asistencia— a quienes se inscriban para recibir este beneficio social.

Figura 2

Fragmentos de mapeo digital



Nota. 1. En el margen del mapa, jóvenes del caso B consignan el tiempo que destinan a Instagram, WhatsApp, Tiktok y Roblox. 2. Jóvenes del caso A señalan con un punto los entornos en los que pasan más tiempo (Instagram, TikTok, Google, YouTube). 3. Jóvenes del caso C escriben: "Cuándo usamos las redes sociales. En diversos lugares como: casa-escuela-dentista-plaza".

"¡En cualquier lado!", "En toda mi vida" y "Todo el tiempo" fueron algunas de las respuestas inmediatas ante las preguntas por los tiempos y entornos de circulación digital. Estas expresiones reflejaban la impregnación de los dispositivos digitales móviles, principalmente el celular, en diversos espacios y tiempos de la cotidianeidad juvenil, siendo escasos los momentos en que su uso se encontraba limitado. Por ejemplo, al realizar actividades deportivas o por restricciones de accesibilidad. Sin embargo, encontramos matices en los usos, tiempos y espacios en virtud de lo que parecen ser gustos singulares y modalidades grupales, pero, también, desigualdades y agenciamientos que se juegan de manera específica en el mundo digital.

Para la mayoría de las y los jóvenes de las escuelas públicas en que trabajamos, el escolar es el espacio-tiempo, a veces con exclusividad, en el que acceden a wifi, pues, en sus hogares, carecen de servicio de internet y las *apps* consumen "bocha[4] de datos". Por el contrario, quienes pertenecen a la escuela privada, diferenciaban usos de las *apps* de acuerdo con la disponibilidad de wifi en sus hogares y datos móviles en sus celulares.

En algunos casos, también se observó una variación en el tipo de *apps* utilizadas en función de su carácter pago o gratuito. Tal es el caso de YouTube como alternativa a Spotify o bien el uso de *apps* gratuitas, como Lark Player, un reproductor de música para Android[5] que no requiere de conexión a internet. En este sentido, es importante reconocer que la participación ciudadana o de consumo que se produce en territorios digitales se juega diferencialmente. En ciertos casos, la accesibilidad es "portable" y continua, producto de su posición como usuarias y usuarios pagos, mientras que, en otros, es limitada y se materializa principalmente en el espacio-tiempo escolar, en lo que podría considerarse una garantía estatal mínima al reconocido derecho de accesibilidad digital (Ley N° 27.078).

[4] Modismo juvenil de la provincia de Córdoba. Sinónimo de "mucho" o "una gran cantidad".

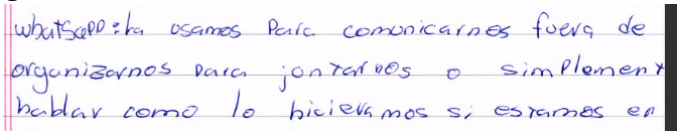
[5] Android es el sistema operativo con que funciona una gran cantidad de dispositivos móviles (*tablets* y teléfonos celulares).

El grupo de jóvenes con que trabajamos diferenciaba entre entornos "útiles" (productivos) y otros más ociosos en los que "boludear"[6] o "pasar el tiempo". WhatsApp aparecía como un ambiente funcional a ambos propósitos. Allí, es posible "chatear" y comunicarse con pares, amistades, parejas y familiares, "o simplemente hablar como si estuviéramos en persona". Sea por chat o llamada, sirve para organizar actividades escolares o recreativas, ver o "poner estados", enviar información, compartir memes, relatar sucesos de la vida cotidiana, etc. Cualquiera sea la finalidad comunicativa, un rasgo distintivo de esta *app* es la posibilidad de construir microgrupalidades en las que cogestionar diversos aspectos de la vida juvenil, algunos de las cuales viabilizan movilidades y traslados grupales:

> Julián: Bueno, por ejemplo, por ahí pasa una situación, que te sentís mal y acudís al chat … Ponele, en tu casa, te sentís mal y por una situación así y escribís a alguien.
>
> Entrevistadora: ¿Y tienen grupos ahí?
>
> Julián: Sí, tenemos 5 grupos.
>
> Martina: Tenemos grupos de lo que busques.
>
> Marcos: Para salir de joda, para salir en grupo, de todo.
>
> Juliana: Nos decimos qué opinamos de los *outfits* para salir.
>
> Marcos: Se mandan una foto.
>
> Juliana: Claro, es "che, me bancás [aprobás] el outfit?". (Caso C)

El chat de WhatsApp se ofrece como territorio que —dentro de ciertas formas de uso— preserva un clima de intimidad necesario para la tramitación de experiencias subjetivas donde la escucha se vuelve central. Asimismo, esta *app* puede ser una antesala donde preparar, ensayar y modelar formas de presentación de sí para otros espacios presenciales o virtuales, "mandarse fotos" y opinar sobre los "outfits".

Figura 3
Fragmento de mapeo digital


whatsapp: lo usamos para comunicarnos fuera de
organizarnos para juntarnos o simplemente
hablar como lo hiciéramos si estamos en

Nota. En una hoja separada de su mapa, el grupo expresa que usa WhatsApp "para comunicarnos fuera del colegio, organizarnos para juntarnos o simplemente hablar como lo hiciéramos si estamos en el colegio".

[6] En la jerga argentina, perder el tiempo en actividades no provechosas o sin importancia.

La circulación juvenil por las redes se realiza en procura de entretenimiento, relajación y desconexión con los "deberes" escolares y domésticos. Los itinerarios recurrentes incluyen Instagram, TikTok, plataformas de juego, Twitter, *apps* de videos y música. Estos traslados digitales tienen múltiples finalidades: buscar información de interés personal (incluso si son noticias, pero particularizadas en sus intereses), aprender algo nuevo, contrarrestar el aburrimiento, pasar el rato, además de interactuar con otras personas por curiosidad o placer. Dentro de este abanico de finalidades, distinguían algunos usos específicos comprensibles dentro del marco de las funcionalidades propias de las *apps*. Por ejemplo, aparecían distinciones sobre la categoría que involucra "ver videos": "en *twitch* más para ver *gamers"* (sobre todo de habla hispana), "TikTok para entretenerse" (con videos de humor, baile, desafíos y famosos) y YouTube para "hacer de todo" (música, juegos, humor, tutoriales para aprender cosas del colegio o de interés personal, deportes, series, etc.).

Facebook e Instagram, dos entornos similares en cuanto a su funcionalidad, son diferenciados especialmente en cuanto al tipo de interacciones que se produce en cada uno. Facebook es considerada una red "vintage", anticuada: "no se suele usar mucho en esta época, por las generaciones", "te encontrás a tus familiares". Se usa para "seguir familiares", en tanto red compartida con otra generación, y también como una *app* que, a través de su sección "marketplace", facilita la compra-venta de objetos. Instagram, en cambio, representa el epicentro de la vida juvenil en el mundo digital. Allí, las prácticas recurrentes consisten en "chusmear", "conocer gente", chatear, comentar publicaciones, ver novedades de las otras personas, compartir su día a día, etc. En el perfil, además de la foto, suelen agregar información variada sobre su persona: signo zodiacal, fecha de nacimiento, el club de fútbol con que simpatizan, alguna posición política-ideológica (la bandera de la diversidad sexual, por ejemplo) y cuestiones o fechas biográficamente significativas. Lo que allí se escenifica conjuga movilidades digitales y corpóreas que se organizan mutuamente en la vida cotidiana (Taipale, 2014): "La usamos para subir historias, representar un poco nuestras vidas, compartir fotos de lo que estamos haciendo en el momento" (Bueno, Caso C); "Con las notas de Instagram, en tus historias podés poner cómo te sentís o poner una canción" (Emilia, Caso B); "Una canción o la ubicación en la que estás en ese momento" (Eric, Caso B).

Las y los jóvenes publican fotos, mayoritariamente como *historias*,[7] es decir, de manera efímera y, en algunos casos, seleccionando al grupo destinatario a través de la función de "mejores amigos", que permite dirigir el contenido a un público más cercano. En las voces juveniles, se advierte que sus prácticas cambiantes de compartir contenido constituyen marcas generacionales, dando cuenta de la celeridad de los cambios estéticos, de los modos y finalidades de uso: "Antes, me contaba mi hermana, que se publicaban muchas fotos, era como muy genial publicar tus fotos de la vida cotidiana. Pero ahora tener muchas fotos *no queda muy bien*, solo en destacadas" (Julia, Caso B); "Queda como misterioso, entrar a un perfil de Instagram y no ver nada, entonces, ¿quién será?" (María, Caso B).

También es recurrente que destinen tiempo a Pinterest, un entorno donde "buscar ideas" e imágenes de calidad, mejorar sus propias prácticas y consumos, sean estos culinarios, estéticos (estilos de ropa, tatuajes), etc. Respecto de Twitter (rebautizada como "X" desde su adquisición por parte del magnate Elon Musk), si bien su uso no es generalizado, aparece vinculada con lo que las y los jóvenes denominan como "bardo":[8] "enterarse del chisme" e informarse, como una especie de "diario personalizado de noticias".

[7] Tanto en Instagram como en Facebook, las historias son publicaciones que tienen una duración de 24 horas. Transcurrido ese lapso, el contenido deja de estar disponible para otros usuarios.

[8] En el lenguaje coloquial, sinónimo de lío o descontrol.

En una de las entrevistas grupales, las jóvenes referían a que "En Twitter, se pelean todos", "Nosotras no armamos el quilombo, pero lo vemos", dando cuenta de que se puede asistir a una espectacularización de los enfrentamientos como forma de entretenimiento. Quienes no la utilizan, expresan su preferencia por Instagram para enterarse de novedades y vidas de personas conocidas o famosas, o compartir su vida con ellas. En cambio, quienes se inclinan por Twitter, refieren enterarse de lo que pasa en el país y en el mundo, siguiendo a cuentas y estilos de interés personal. También se menciona el uso de esta red para expresar "cosas que no le podrías decir a otros" (como dijo una joven, a modo de hablar con "una psicóloga"), "descargarte" y también ir expresando y "armando el propio pensamiento". En síntesis, mientras Instagram es valorado como entorno donde compartir imágenes de sí, Twitter lo es como escenario de visibilización de pensamientos y opiniones, propias o de otras personas, sobre los más diversos temas (fútbol, política, comida y moda). Así, se menciona esta red como medio para expresarse "sin filtros", "compartir lo que pensamos con los demás, sentimientos, ideas, emociones" y también para "ver el pensamiento del otro", asumiendo así posiciones en las que coexisten lógicas de *intimidad* y *extimidad* (Sibilia, 2012).

En cuanto a las plataformas lúdicas, se destacan Fortnite, Free Fire y Among Us; juegos de batalla y supervivencia cuyo uso aparece asociado con la dimensión vincular: "a veces cuando jugamos en línea, hablamos con gente de otros lugares". Generalmente, estos juegos se comparten con amistades, pares del colegio, pero también con personas fortuitas que conocen en estos entornos. A menudo, resolver cuestiones propias del juego requiere interacciones por fuera de las partidas. Estas ocurren a través de la misma plataforma, otras redes sociales o incluso —aunque marginalmente— mediante encuentros presenciales. Es decir, la lógica del desarrollo de los juegos en comunidades digitales promueve desplazamientos hacia otros espacios digitales o entornos físicos. Eventualmente, el compartir tiempo y "contarse cosas" durante el desarrollo de estos juegos decanta en un vínculo que denominan como "amistades", a veces perdurables. Sin embargo, establecen una diferencia clara entre las amistades virtuales y aquellas "de la vida real". Esta diferencia también se expresa en los juegos, ya que señalan que algunos son más divertidos entre personas allegadas de quienes "conocen las mañas" y por ello "se matan de risa en el juego como se matan de risa en el cole". Asimismo, los juegos y otras aplicaciones, con frecuencia, conllevan interacciones con personas de provincias o países distantes:

> Natalia: En Instagram, tengo una cuenta que uso para subir dibujos de manga, portadas de libros. Me contestan bastantes personas de distintos países, me contactan muchos que hablan en inglés.
>
> Entrevistadora: Y vos ahí cómo hacés, ¿hablás en inglés?
>
> Natalia: Algo, sí, hasta ahí nomás.
>
> Entrevistadora: ¿Qué te dicen?
>
> Natalia: Por ejemplo: "me gustaría que subieras un video dibujando tal cosa". (Caso A)

Estos intercambios implican cruces y encuentros con otras culturas y costumbres (incluyendo aprendizajes básicos del idioma), otras generaciones y situaciones de vida (por ejemplo, personas que son madres o padres). Es decir, el uso de estas *apps* destinadas al ocio también puede ampliar los mundos relacionales hacia nuevos territorios, experiencias vitales y culturales.

Finalmente, algunos grupos refirieron a aplicaciones para contratar choferes privados (Uber o Cabify). Este entorno ilustra claramente el solapamiento de movilidades digitales y físicas: en dichas *apps,* un mapa georreferenciado de la ciudad permite visualizar digitalmente la trayectoria física de los coches y compartirla con otras personas, para que estas puedan monitorear el recorrido. También es un ejemplo paradigmático del eventual entrelazamiento de procesos de incrustación territorial y lo que podríamos pensar como una *incrustación digital*: para jóvenes que habitan en regiones de la ciudad catalogadas como peligrosas, es frecuente la experiencia de ver rechazada su solicitud por parte de los choferes: "A veces, en remis, le sentís el olor a alcohol al que maneja o se te quedan mirando por el espejo retrovisor. Aparte con Uber podés compartir tu ubicación con un amigo, es más seguro" (Yamila, Caso A); "Además, el remis te arranca la cabeza [expresión que alude a que algo es muy oneroso]. A veces el Uber no entra a barrios peligrosos, por ejemplo, en mi barrio la aplicación te cancela el viaje" (Brisa, Caso A)

La experiencia escolar hibridizada

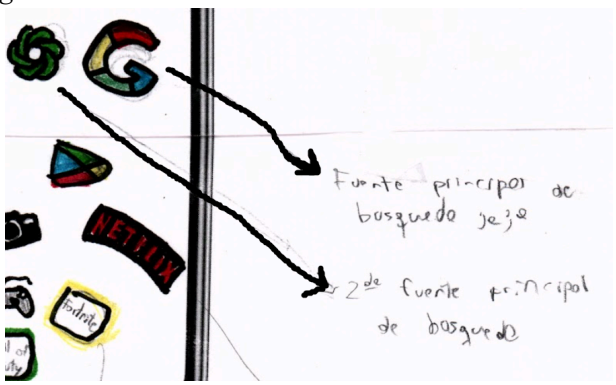
Hasta aquí, intentamos reconstruir parte de las prácticas juveniles que transcurren en territorios digitales, en gran medida durante el tiempo escolar. Numerosas investigaciones señalan que estas interrumpen el trabajo escolar cotidiano. Como señalamos con anterioridad, la utilización de teléfonos móviles ha sido reseñada como una de las principales fuentes de "distracción" en las aulas (di Napoli y Iglesias, 2021; Kates *et al.*, 2018; Linne, 2018; UNESCO, 2023).

Sin embargo, en nuestra indagación, identificamos ciertos usos que abonan el trabajo escolar. La cámara digital incorporada a los dispositivos móviles, por ejemplo, no sólo sirve para fomentar la sociabilidad en las redes sociales. También es utilizada para tomar fotografías del pizarrón y complementar los apuntes de clase tras la jornada escolar. Plataformas como Classroom, YouTube y Canva son mencionados como entornos a los que se acude permanentemente para resolver tareas y obligaciones escolares, por ejemplo, para buscar "tutoriales" (explicaciones breves y sencillas en formato audiovisual) acerca de contenidos curriculares que no consigan entender. Los motores de búsqueda fueron catalogados como su "principal fuente de información". Incluso, el polémico Chat GPT[9] ofrece a las y los jóvenes contenidos que, según indican, no conseguirían de otro modo: "para buscar información", "hacer las tareas", "cuando en los libros no está la respuesta". Así, la digitalización de ciertas prácticas escolares quita a las tecnologías áulicas tradicionales (pizarra, libros de textos y diccionarios) su centralidad en el proceso educativo y dinamiza la circulación, intercambio y uso de la información.

[9] Se trata de una aplicación basada en inteligencia artificial, capaz de elaborar complejas respuestas a casi cualquier interrogante que una persona usuaria formule. Su difundido uso ha suscitado controversias en el campo educativo, dado que atenta contra la originalidad de las producciones escritas por estudiantes y provee información descontextualizada y desprovista de información relativa a su propiedad intelectual.

Figura 4

Fragmentos de mapeo digital



Nota. Un grupo de jóvenes del caso C señala a Google y Chat GPT como principales fuentes de búsqueda de información.

Por otro lado, a partir de algunas aplicaciones mayormente vinculadas con el ocio, describen usos potencialmente "escolarizables". Pinterest, por ejemplo, es una plataforma al servicio de la "producción" de contenido (ideas para fiestas, indumentaria y estilos estéticos) y de agenciamiento de información sobre cuestiones que pueden ser de interés para las y los jóvenes. Sin embargo, para estudiantes de escuelas técnicas, se vuelve un apoyo del trabajo escolar "para tomar referencias", "buscar modelos", y "mejorar el trabajo". En otros entornos, las y los jóvenes consiguen información acerca de tópicos acuciantes (sexualidad, salud y política) que, desde sus miradas, la escuela no consigue abordar satisfactoriamente:

> Ignacio: Cuando nos enseñaron los métodos de anticoncepción, no nos enseñaron el campo de látex entre parejas con vulva, para evitar ITS. No lo vimos ni de casualidad.
>
> Entrevistador: Y vos, ¿cómo lo conociste?
>
> Ignacio: ¿Yo? por TikTok. Pero debería ser una materia. (Caso B)
>
> Marcos: A mí me gusta más twitter porque estoy más informado (...). Es como un diario o un periódico personalizado, me salen las noticias que a mí me gusta ver.
>
> Entrevistadora: ¿Te interesa leer noticias?
>
> Marcos: Sí, con esto de las elecciones.[10] (Caso C)

Hasta aquí, hemos enumerado prácticas de movilidad digital que transcurren en los confines de la escuela. Sin embargo, a medida que reconocemos que "lo escolar" excede y desborda la infraestructura de los establecimientos, es posible identificar ciertas aplicaciones que amplifican la "malla escolar". Por empezar, WhatsApp es el medio de comunicación

[10] Esta conversación ocurrió algunas semanas antes de la votación que, en noviembre de 2023, definiría las elecciones presidenciales en segunda vuelta.

predilecto para abordar las tareas: en cualquier momento y lugar, el "grupo de WhatsApp del cole" contiene información valiosa y permite organizar las tareas extraescolares. Encontramos aplicaciones y usos que sirven para organizarse y optimizar los tiempos y recursos con los que cuentan, tanto respecto de su vida cotidiana como de su vida escolar. Por ejemplo, Tu bondi es una *app* georreferenciada que permite observar el recorrido de los ómnibus del transporte público en tiempo real. En ese sentido, navegar en ella facilita los traslados desde y hacia la escuela y, de este modo, es solidaria a la organización juvenil: "[Tu bondi] me permite organizarme más los tiempos, organizar mis tiempos en mi casa. Antes, me iba una hora antes al lugar, ahora me quedo haciendo actividades y me organizo mejor para ir a la parada" (Javier, Caso C); "Yo no sé cómo hacían antes para saber a qué hora pasaba el colectivo" (Darío, Caso C).

Complementariamente, y pese a que las y los jóvenes esgrimieron que los contactos virtuales no tienen la misma calidad que los presenciales, aplicaciones de videollamada como Google Meet o Zoom facilitan la gestión de reuniones grupales para el trabajo extraescolar: "Para juntarnos, si tenemos que hacer alguna tarea, entonces, como está complicado a veces juntarse, lo hacemos por meet" (Darío, Caso C);

> Laura: Por ahí cuando estás muy apurado, tenés que hacer algo, después tenés que hacer otra cosa, entonces vas por Meet y no es: "Ay, tengo que ir a tu casa", y hasta que terminemos de charlar, de merendar, de no sé qué, entonces hacemos Meet directamente. (Caso C)
>
> Darío: Yo estoy con actividades todo el día a *full*, entonces, si yo me tengo que juntar presencial, implica más horas en otro lugar y movilidad, o sea que tengo que organizar a mis papás, entonces es mucho lio para mí la organización presencial, entonces para mí prefiero juntarme virtual, porque estoy en mi casa, tengo la computadora, estoy cómodo, si tengo que hacer algo lo puedo hacer, no altero tanto mi rutina, sobre todo en el transporte, y es cómodo. Si tenemos que hacer una presentación, por ejemplo, manejamos Canva, compartimos acceso, en el Meet vemos, tenemos un grupo de WhatsApp, nos pasamos la información, vamos viendo y listo. (Caso C)

Si bien esta cita reproducida en extenso no es representativa del conjunto de participantes de la investigación, es interesante reparar en la notable autonomía que algunos grupos de jóvenes despliegan en virtud del desanclaje espacio-temporal que habilitan algunos entornos digitales. Por ejemplo, pueden trabajar grupalmente hasta altas horas de la noche y

sacar el máximo provecho de su tiempo conciliando el trabajo escolar con actividades laborales o de ocio que realizan por fuera de la escuela. Algo que llama nuestra atención, tal como puede advertirse en la cita previa, es que consigan hacerlo prescindiendo de las personas adultas para sus movilidades. A ello, debemos sumar que, en la interacción virtual, el trabajo escolar se ve facilitado por el uso solapado de aplicaciones que permiten la búsqueda de información y el trabajo sobre esta de manera simultánea y colaborativa.

Finalmente, algunas de las *apps* que hemos mencionado aparecen específicamente como entornos en los que "desconectarse un rato de los deberes". Debido a sus contenidos rápidos, atractivos y su elevado acierto algorítmico (por lo cual cada usuaria o usuario termina viendo contenidos casi siempre "precisos" para sí), TikTok y YouTube son mencionadas en algunas entrevistas como una *app* que contrarresta la lógica escolar, su temporalidad y la dinámica de sus propuestas tradicionales: "La usamos cuando nos aburrimos en la escuela o para matar el tiempo hasta aprender de cosas de forma rápida por su formato corto y dinámico" (Hernán, Caso C);

> Natalia: a YouTube lo uso bastante. Cuando me levanto, me levanto con música. Eso ya es una hora. Cuando estoy en el colegio y hay que hacer algún trabajo que no requiere atención al profesor, pongo YouTube para escuchar música. Y también a la noche cuando ensayo danza pongo YouTube. (Caso A)

Las *apps* musicales, por su parte, permiten "ambientar" las clases, creando un *espacio sonoro efímero* (Lasén Díaz, 2018): otra capa de materialidad que distorsiona y reconfigura el espacio escolar, volviéndolo más habitable. Algo que también puede pensarse como sostén estudiantil frente a la omnipresencia de lo escolar.

Discusión y conclusiones

En este artículo, nos propusimos problematizar las movilidades digitales juveniles, procurando establecer algunas relaciones con las experiencias escolares. Iniciamos esta investigación asumiendo que la participación juvenil en entornos digitales era ubicua. Más aún, los testimonios permiten analizar, como sugieren numerosos autores y autoras, que la realidad social ha pasado a ser un entretejido de interacciones y movilidades presenciales intrínsecamente corpóreas y digitales (Ito y Okabe, 2003; Linne, 2018; Taipale, 2014). Tal como señalamos, hay una impregnación de dispositivos digitales en diversos espacios de la vida cotidiana, donde la escuela no es la excepción. Como escrituras superpuestas en un palimpsesto, entendemos que los dispositivos digitales añaden a la vida cotidiana capas invisibles en las que ocurren procesos de socialización en toda norma (Fattore *et al.*, 2021; Gordo López *et al.*, 2019).

En nuestro afán por comprender qué acciones realizan las y los jóvenes en el territorio digital durante el tiempo oficialmente escolar, nos sumergimos en los usos y prácticas en torno de las *apps*. Las poblaciones juveniles con las que trabajamos itineran por el mundo digital, algunas de forma más intermitente, otras de modo ininterrumpido. Las prácticas descritas delinean ciertos circuitos de información y "objetos" en virtud de las lógicas de las plataformas (finalidades y limitaciones), las propias apropiaciones juveniles de estas y

algunas limitaciones de uso derivadas de desigualdades estructurales y genéricas que son transversales a los territorios físicos y digitales.

Algunos entornos digitales parecen abonar la faceta de *prosumidores* (Lasén Díaz, 2019; Linne, 2018; Urresti *et al.*, 2015), ligados al uso de *apps* que posibilitan el consumo de información y la búsqueda de recursos e ideas para "hacer cosas". Las aplicaciones de mayor uso son las que permiten la comunicación e interacción social: WhatsApp y redes sociales (fundamentalmente Instagram). "Pasar el tiempo" y "boludear" son prácticas que se enuncian como banales, pero que parecen centrales a los procesos de sociabilidad juvenil.

Pese a que estos rasgos serían comunes a las poblaciones con las que trabajamos, pudimos advertir algunos matices en clave de nivel socioeconómico y género. El primero de estos marcadores se traduce en diferencias concretas para acceder a contenidos pagos que ofrecen algunas *apps* o, directamente, contar con los datos móviles que requiere su funcionamiento. En este último caso, las escuelas que cuentan con wifi son territorios oportunos para el consumo digital. Por otro lado, la condición de segregación urbana que experimentan las poblaciones económicamente más vulnerables puede tener incidencia en el territorio digital. Tal es el caso de *apps* de choferes privados, como Uber, en las que las y los choferes restringen el servicio cuando este es contactado desde barrios considerados peligrosos. En este sentido, si bien los testimonios juveniles permiten reconocer que la participación en escenarios digitales amplía algunas esferas de sus experiencias, también debemos señalar que la incrustación territorial, en cuya producción la escuela eventualmente participa de modo activo (García Bastán, 2023), parece corresponderse, en algunos casos, con cierta cuota de *incrustación digital*.

Algunos diagnósticos que recuperamos como puntos de partida ven en el proceso de digitalización un sustrato para la aparición de nuevas variantes de las desigualdades (Gordo López *et al.*, 2019). En principio, parece plausible imaginar que, ante la digitalización de la vida cotidiana, algunas desigualdades puedan verse mitigadas, acentuadas o renovadas. Nuestros análisis dan cuenta de una ampliación del horizonte de movilidades posibles, conforme las y los jóvenes participan en el territorio digital (acceden a más información, conocen particularidades de otras culturas, incluso interactúan en tiempo real en entornos cosmopolitas). Lejos estamos de querer afirmar que la movilidad implique *ipso facto* una mayor libertad o igualdad (Kaufmann, 2002). No obstante, las movilidades digitales podrían estar mitigando algunas limitaciones que imponen los referidos procesos de incrustación territorial, al habilitar formas novedosas de sociabilidad, organización, consumo y experiencia escolar. En otras palabras, es posible imaginar que experiencias juveniles como las analizadas supongan una transformación cualitativa respecto de las que correspondieron a generaciones previas de su mismo sector socioeconómico. Prueba de ello es que, en muy diversas latitudes, la escuela se encuentra experimentando dificultades inéditas para afrontar los nuevos modos juveniles de habitar los territorios digitales (UNESCO, 2023). Respecto de este punto, tal como señalamos, algunas movilidades digitales parecerían ampliar una malla escolar que excede los consabidos límites espacio-temporales de la escuela.

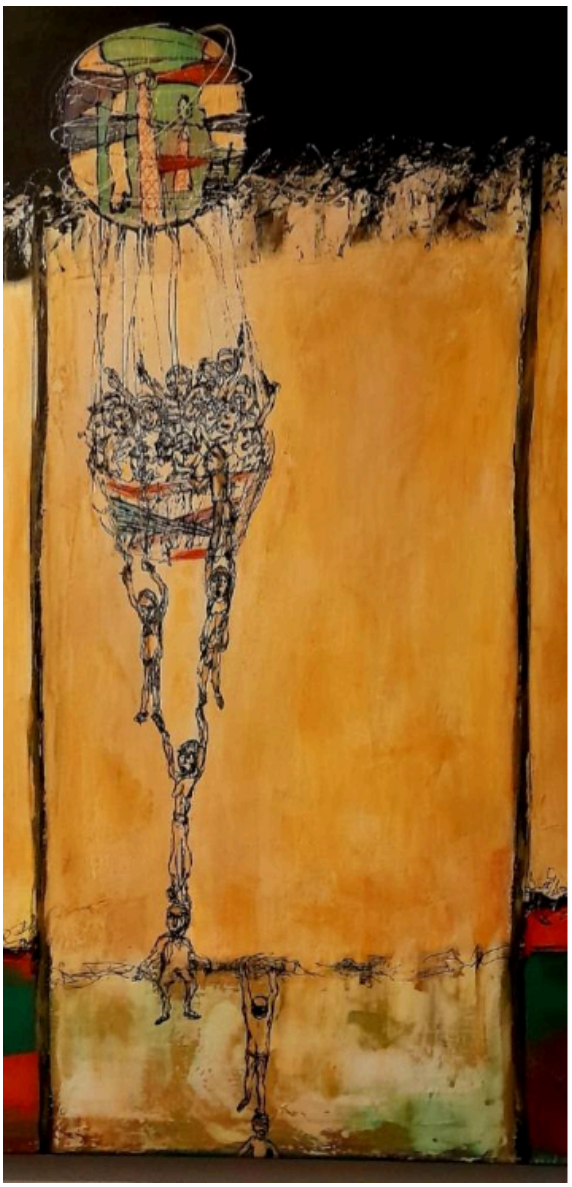
A la selectividad que contornea los consumos y prácticas en el mundo virtual, se le añaden como características constitutivas la simultaneidad y aceleración de prácticas cotidianas que perciben muy "lentas". Los hallazgos presentados sugieren que el análisis del manejo de espacio (incluso del espacio virtual) debe atender también a lo que las y los jóvenes hacen con la dimensión temporal. Aunque con diferente intensidad, en virtud de la disponibilidad de dispositivos y conectividad, advertimos una manipulación permanente del tiempo: se "pierde boludeando" en diferentes *apps* mientras están la escuela; se optimiza utilizando herramientas que permiten organizarse; se "estira" mediante aplicaciones de

videoconferencia, que hacen posible el trabajo escolar colaborativo en horarios en que no sería seguro ni posible reunirse; se desafía lo socialmente pautado cuando se consumen contenidos audiovisuales hasta altas horas de la noche.

Todo lo mencionado ocurre a pesar de los esfuerzos de control de las personas adultas, ajenas a mucho de lo que acontece en los entornos digitales. Lo que permite pensar que estos no sólo expanden los horizontes espacio-temporales, sino también maximizan sus cuotas de autonomía respecto del control parental y adulto, "dosificándolo" voluntariamente. Linne (2018) señalaba que las TIC presentan una paradoja: por un lado, la tendencia a una mayor autonomía juvenil para acceder a flujos de información, entretenimiento y comunicación; por el otro, la tendencia a una mayor ansiedad, "dispersión" y "*zapping*" ante la proliferación de contenidos, contactos y estímulos. Observamos que, en general, la lectura escolar de la relación juvenil con las TIC suele hacer foco en la segunda tendencia (Kates *et al.*, 2018; UNESCO, 2023), sin reconocer cuánto del despliegue de autonomía facilita el trabajo escolar. Por supuesto, con ello, no desestimamos el notorio acotamiento de los márgenes juveniles de tolerancia a la espera y frustración, ni desconocemos que las *performances* en el mundo digital cobran sentido en un contexto en que se tramitan procesos de fragmentación y confrontación social que también se disputan en esta arena.

En cuanto a limitaciones de nuestro estudio, debemos reconocer que, en comparación con la presencia prolongada que permiten los abordajes etnográficos, nuestra aproximación metodológica ha sido más bien "episódica" o "fotográfica". Aun cuando tomamos el recaudo de ingresar a las escuelas a través de agentes escolares de nuestra confianza, ciertos temas concernientes a las movilidades digitales escaparon a nuestra investigación. Un ejemplo claro de lo mencionado fue la problemática de las apuestas en casinos *online* durante la jornada escolar. Aunque se trataba de una preocupación manifiesta entre los equipos educativos en las tres escuelas participantes, no fue una temática que apareciera espontáneamente durante las sesiones de trabajo con jóvenes. Algo similar ocurrió con las aplicaciones de citas, que quedaron por fuera de nuestras conversaciones. En ambos casos, se trata de entornos digitales diseñados para personas adultas. Por ende, la presencia de nuestros participantes en tales espacios era ilegal, quizás eso motivó su ocultamiento. Por ello, a futuro, sería productivo ampliar y contrastar estos hallazgos con lo que pueda reconstruirse a partir de estadías más prolongadas y construcciones más procesuales de los datos. Por otra parte, los mapas digitales revelaron la importancia de la producción de ambientes sonoros (Lasén Díaz, 2018) en la reducción de la pesadez de la inmovilidad inherente al escenario escolar. En este sentido, futuras investigaciones podrían incluir el análisis de la sonoridad, entendida como otra materialidad constitutiva de las movilidades.

Finalmente, a propósito de estas prácticas de "ambientación" o "desconexión" que ocurren en el espacio escolar, no asumimos una posición celebratoria de tecnologías que abonen actitudes de evasión, sino que interpelamos la atención respecto de un espectro de malestares juveniles que queda por fuera de toda tramitación escolar. Como señala Sibilia (2012), más allá del aparente exceso de consumo y narcisismo que pueden acarrear las prácticas en entornos digitales, el volcamiento hacia la virtualidad puede ser una forma de sopesar algunas formas de sufrimiento y soledad contemporáneas. Tal vez la comprensión de estas prácticas sea un analizador para trabajar y abonar la construcción de narrativas de lo común y entramados relacionales que permitan integrar el lugar que ocupan los entornos digitales en las vidas juveniles, aportando herramientas para su vida escolar y ciudadana.



En globo por la red, bastidor. **Adriana Chavarri**

Referencia bibliográfica

Adey, P. y Bevan, P. (2006). Between the physical and the virtual: Connected mobility? En J. Urry y M. Sheller, *Mobile Technologies of the City* (pp. 44-60). Routledge.

Aramayona, B. y Nofre, J. (2021). Bandas de Barrio (Neighbourhood Gangs) and Gentrification: Racialised Youth as an Urban Frontier Against the Elitisation of Suburban Working-Class Neighbourhoods in Twenty-First-Century Madrid. En R. Campos y J. Nofre (Eds.), *Exploring Ibero-American Youth Cultures in the 21st Century* (pp. 49-73). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83541-5_3

Bayón, M. C. y Saraví, G. A. (2022). Espacios de pertenencia juvenil en contextos de desventaja: Tensiones y disputas. *Ultima Década*, *30*(59), 43-74. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362022000200043

Cresswell, T. (2010). Towards a Politics of Mobility. *Environment and Planning D: Society and Space*, *28*(1), 17-31. https://doi.org/10.1068/d11407

D'Aloisio, F., Arce Castello, V. & Paulín, H. L. (2015). Hacer frente a la lógica escolar: demandas y expectativas de reconocimiento. En P. F. Di Leo & A. C. Camarotti (Coords.), *Individuación y Reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp. 93-114). Teseo.

Den Besten, O. (2010). Visualising Social Divisions in Berlin: Children's After-School Activities in Two Contrasted City Neighbourhoods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *11*(2). https://doi.org/10.17169/FQS-11.2.1488

di Napoli, P. N. e Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *51*(3), 11-44. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.407

Elliott, A. y Urry, J. (2010). *Mobile Lives*. Routledge.

Fattore, T., Fegter, S. y Hunner-Kreisel, C. (2021). Refiguration of Childhoods in the Context of Digitalization: A Cross-Cultural Comparison of Children's Spatial Constitutions of Well-Being. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *22*(3). https://doi.org/10.17169/FQS-22.3.3799

García Bastán, G. (2023). Movilidades y Experiencia Escolar en la Periferia Urbana de Córdoba, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 21*(3), 1-27. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5967

Gavazzo, N., Beheran, M. y Novaro, G. (2014). La escolaridad como hito en las biografías de los hijos de bolivianos en Buenos Aires. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, *22*(42), 189-212. https://doi.org/10.1590/S1980-85852014000100012

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory. Strategies of qualitative research.* Aldine.

Gordo López, Á., García Arnau, A., de Rivera, J. y Díaz Catalán, C. (2019). *Jóvenes en la encrucijada digital Itinerarios de socialización y desigualdad en los entornos digitales*. Morata.

Gough, K. V. (2008). 'Moving around': The social and spatial mobility of youth in lusaka. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, *90*(3), 243-255. https://doi.org/10.1111/j.1468-0467.2008.290.x

Guzzo, M. R., Martirena, J., Felice, L., Sánchez, L. y Benítez Larghi, S. (diciembre de 2024). Las desigualdades digitales entre las juventudes argentinas: Una revisión de la literatura reciente. *XII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Gwaka, L. T. (2018). Digital technologies and youth mobility in rural Z imbabwe. *The electronic journal of information systems in developing countries*, *84*(3), e12025. https://doi.org/10.1002/isd2.12025

Ito, M. y Okabe, D. (2003). Technosocial situations: Emergent structurings of mobile email use. En M. Ito, D. Okabe y M. Matsuda (Eds.), *Personal, Portable, Pedestrian: Mobile Phones in Japanese Life* (pp. 257-273). MIT Press.

Kates, A. W., Wu, H. y Coryn, C. L. S. (2018). The effects of mobile phone use on academic performance: A meta-analysis. *Computers & Education*, *127*, 107-112. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.012

Kaufmann, V. (2002). *Re-thinking Mobility*. Aldershot.

Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: De los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, *16*(1), 21-37. https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585002.pdf

Lasén Díaz, A. (2018). Disruptive ambient music: Mobile phone music listening as portable urbanism. *European Journal of Cultural Studies*, *21*(1), 96-110. https://doi.org/10.1177/1367549417705607

Lasén Díaz, A. (2019). Lo ordinario digital: Digitalización de la vida cotidiana como forma de trabajo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, *37*(2), 313-330. https://doi.org/10.5209/crla.66040

Leander, K. M., Phillips, N. C. y Taylor, K. H. (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Review of Research in Education*, *34*(1), 329-394. https://doi.org/10.3102/0091732x09358129

Lefebvre, H. (1969). *El Derecho a la Ciudad.* Península.

Ley N° 27078. Argentina Digital. *Boletín Oficial Nacional.* Buenos Aires, Argentina, 16 de diciembre de 2014.

Lindgren, J. y Lundahl, L. (2010). Mobilities of Youth: Social and Spatial Trajectories in a Segregated Sweden. *European Educational Research Journal*, *9*(2), 192-207. https://doi.org/10.2304/eerj.2010.9.2.192

Linne, J. (2018). Nomadización, ciudadanía digital y autonomía. Tendencias juveniles a principios del siglo XXI. *Casqui*, *137*, 39-52. https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i137.3381

Maggi, M. F. y Hendel, V. (2022). Relaciones intra e intergeneracionales de jóvenes en movimiento con familias migrantes (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *20*(3), 1-24. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4811

Saraví, G. A. y Serrano Santos, L. (2020). Jóvenes y territorio: Dimensiones espaciales de vulnerabilidad en la transición a la adultez. En A. Aguiar e I. Escamilla (Eds.), *Expresiones de la segregación residencial y de la pobreza en contextos urbanos y metropolitanos* (pp. 21-41). Maporrúa.

Savegnago, S. D. (2020). Mobilidades de jovens de grupos populares do Rio de Janeiro em relação à rua e a casa. *CES Psicología*, *13*(1), 52-69. https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.4

Segura, R. (2017). Ciudad, barreras de acceso y orden urbano. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, *11*, 016. https://doi.org/10.24215/18524907e016

Sheller, M. y Urry, J. (2006). The New Mobilities Paradigm. *Environment and Planning A: Economy and Space*, *38*(2), 207-226. https://doi.org/10.1068/a37268

Sheller, M. y Urry, J. (2016). Mobilizing the new mobilities paradigm. *Applied Mobilities*, *1*(1), 10-25. https://doi.org/10.1080/23800127.2016.1151216

Sibilia, P. (2012). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.

Skelton, T. (2013). Young People's Urban Im/Mobilities: Relationality and Identity Formation. *Urban Studies*, *50*(3), 467-483. https://doi.org/10.1177/0042098012468893

Taipale, S. (2014). The dimensions of mobilities: The spatial relationships between corporeal and digital mobilities. *Social Science Research*, *43*, 157-167. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.10.003

Tapia, S. A. (2023). Juventudes, movilidades espaciales e (in)justicias educativas. Investigaciones sobre desigualdades y escuela secundaria en Argentina. *Cronía*, *19*, 1-10. https://doi.org/10.5281/zenodo.10055877

Toffler, A. (1984). *The Third Wave*. Bantam.

UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* GEM Report UNESCO. https://doi.org/10.54676/UZQV8501

Urresti, M., Linne, J. y Basile, D. (2015). *Conexión Total. Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Grupo Editor Universitario.

Urry, J. (2002). Mobility and Proximity. *Sociology*, *36*(2), 255-274. https://doi.org/10.1177/0038038502036002002

Van Blerk, L. (2013). New Street Geographies: The Impact of Urban Governance on the Mobilities of Cape Town's Street Youth. *Urban Studies*, *50*(3), 556-573. https://doi.org/10.1177/0042098012468895

Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Yepes-Cardona, S. y Giraldo-Gil, E. (2023). Narrativas escolares de las estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia. *RLCSNJ*, *21*(2), 1-25. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5414

Zenklusen, D. (2020). «Quiero seguir estudiando para ser alguien»: Análisis de trayectorias educativas de jóvenes peruanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, *18*(2), 1-27. https://doi.org/10.11600/1692715x.18203